

НОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ С УЧЕТОМ ПОТРЕБНОСТЕЙ РЫНКА ТРУДА

Ключевые слова: реформа российского ВПО, мониторинг перехода на ФГОС, новые вузовские основные образовательные программы, инновационные технологии обучения.

В рамках мониторинга эффективности внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) ВПО, осуществленного Ассоциацией классических университетов России (АКУР) по заданию Министерства образования и науки РФ, в октябре-ноябре 2011 г. и марте-апреле 2012 г. в числе прочих мероприятий был проведен экспертный анализ деятельности вузов по обновлению структуры и содержания основных образовательных программ (ООП) с учетом потребностей рынка труда.

Анализ проводился на основе данных заочного анкетирования (более 300 вузов) и очных интервью (50 вузов). Опрашивались проректоры по учебной работе; начальники учебно-методических управлений (УМУ); руководители учебных подразделений и их заместители; студенты бакалавриата и магистратуры, обучающиеся по ООП на основе ФГОС; преподаватели, ведущие обучение по названным ООП. Данные анкетирования сопоставлялись с результатами отдельно проведенной специалистами АКУР и УМО по классическому университетскому образованию экспертизы структуры и содержания основных образовательных программ (43 классических университета, 21 направление подготовки).

Деятельность вузов рассматривалась по следующей группе критериев:

1. Разработка новых основных образовательных программ (ООП) с использованием свобод, предоставляемых ФГОС.
2. Выполнение требований, заданных ФГОС и другими нормативными актами федерального уровня, по набору и содержанию документов, составляющих ООП.
3. Осуществление образовательного процесса на основе компетентностного подхода.
4. Индивидуализация образовательных траекторий обучающихся.

Каждый из критериев оценивался по соответствующему набору индикаторов (см. ниже).

В данной статье приводится обоснование избранных критериев, наиболее интересные и полезные данные, полученные от вузов РФ по каждому из них, и основные выводы экспертов-аналитиков. В последнем разделе суммируется выборочная статистика по вузам Приволжского федерального округа (ПФО).

Критерий 1. Разработка новых основных образовательных программ (ООП) с использованием свобод, предоставляемых ФГОС.

Одной из наиболее существенных черт реформы ВПО в РФ является предоставление вузам права формировать структуру и содержание образовательных программ в значительной части (30% ООП специалиста, 50% ООП бакалавра и 70% ООП магистра) самостоятельно. Данная свобода подразумевает повышение ответственности вуза за качество обучения и востребованность выпускников рынком труда. Вузы обязаны самостоятельно проводить мониторинг рынка; согласовывать содержание ООП с работодателями, которые будут в дальнейшем трудоустраивать выпускников; учитывать рекомендации профессиональных стандартов (если последние имеются в данной отрасли экономики).

Исходя из этого, индикаторами эффективности использования вузом при разработке ООП предоставленных федеральными государственными образовательными стандартами свобод стали:

1. Дополнение вузом по согласованию с работодателями перечня компетенций, приведенного во ФГОС.
2. Введение согласованных с работодателем профилей подготовки бакалавра (в том числе новых профилей, не предусмотренных разработчиками примерных основных образовательных программ (ПООП) и вытекающих из потребностей региональной экономики).

Кроме того, важным представлялось установить, насколько в процесс разработки ООП на основе ФГОС (в том числе в процесс взаимодействия с работодателем, выбора профиля подготовки бакалавров, формирования дополнительных компетенций) наряду с административными органами вуза (учебно-методическими управлениями, отделами, комиссиями) оказались вовлечены преподаватели и студенты, и каков их уровень владения информацией о предоставляемых ФГОС новых возможностях обучения и преподавания.

Анкетирование показало, что вузы в целом хорошо информированы о предоставленных ФГОС и другими нормативными документами свободах по

формированию профилей и дополнению перечня компетенций. Не знали, что имеют право дополнять перечень, лишь треть (33%) вузов Дальневосточного округа (ДФО) – наихудший показатель.

Согласно ответам проректоров и начальников УМУ, перечень компетенций по сравнению с ФГОС дополнили 65% вузов (а из числа вузов, имеющих особый статус – 75%). Особенно высок процент вузов, дополнявших перечень компетенций, в Уральском федеральном округе (УрФО) – 77%; наиболее низок этот показатель в Северо-Кавказском федеральном округе (СКФО) – 28%.

Однако руководители структурных подразделений вузов подтвердили дополнение перечня компетенций лишь в 40% случаев (правда, в федеральных университетах руководители подразделений назвали даже более высокую цифру, чем начальники УМУ). В очных же интервью наличие дополнительных компетенций подтвердили лишь 31% респондентов. Подобные разночтения могут свидетельствовать как о недостаточной согласованности информации между различными вузовскими подразделениями, так и о неполной осведомленности административных структур вуза о реальном положении дел на факультетах, разрабатывающих новые ООП. Возможно также недостаточное понимание сути вопроса (например, дополнительными компетенциями сочли профильные, предлагаемые разработчиками ФГОС в примерных основных образовательных программах).

Однако наибольшую тревогу внушает тот факт, что вышеприведенные данные существенно расходятся с выводами экспертов, проводивших анализ структуры и содержания ООП на основе ФГОС. Согласно этим выводам, в ООП по трети (7 из 21) проанализированных направлений подготовки компетенции были взяты разработчиками программ из соответствующих ФГОС без каких бы то ни было изменений. В остальных 14 направлениях подготовки компетенции, взятые из ФГОС, в той или иной степени дополнены профильными компетенциями, однако в большинстве случаев последние скопированы из примерных образовательных программ. Самостоятельно сформулированные вузом компетенции удалось обнаружить лишь в нескольких ООП. Причем эксперты отметили, что эти дополнительные формулировки, как правило, не отражают экономические потребности региона или научный потенциал вуза, носят достаточно произвольный характер и не улучшают сколько-нибудь существенно компетентностную модель ООП.

Та же экспертиза установила, что указания на участие работодателей в разработке и реализации образовательных программ содержатся лишь в 27% проанализированных ООП. Но и в них, как правило, отсутствуют конкретные имена, названия учреждений, предприятий и фирм; в подавляющем большин-

стве случаев непосредственное участие работодателей в учебном процессе не предусмотрено. Чаще всего заявляется лишь о предоставлении работодателем базы практик (при этом в положениях о практиках и в программах практик работодатели не конкретизируются). Мониторинг сайтов вузов, проведенный осенью 2011 г., показал, что положение о сотрудничестве с работодателями имеется только на 35% из них.

Таким образом, независимые экспертизы не подтверждают содержащуюся в анкетах руководства вузов оптимистическую информацию о существенном дополнении перечня компетенций, имеющегося во ФГОС, при разработке новых ООП.

На вопрос о причинах отсутствия дополнительных компетенций респонденты (как начальники УМУ, так и руководители подразделений) почти единодушно ответили, что считают перечень компетенций ФГОС вполне достаточным (более 90%). Это может стать косвенным комплиментом создателям стандартов. Однако более вероятным представляется вывод, что разработчики ООП не видят причин обременять себя дополнительными компетенциями, так как не вполне осознают суть компетентного подхода в обучении и не соотносят компетенции с кадровым и научным потенциалом вуза, потребностями региона, требованиями работодателей.

О последнем свидетельствуют и ответы вузов, дополнивших перечень компетенций, о критериях, которыми они при этом руководствовались. Вот как они звучат: «“требования профессиональных стандартов в данной области” – 52%; “анализ регионального рынка труда и консультации с работодателями” – 67%; “ориентация на результаты международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (Tuning Educational Structures in Europe) в каждой предметной области – 13%».

Обоснованность ответа вызывает сомнение: профессиональных стандартов в России разработано пока очень немного (в пяти профессиональных областях). Возможно, имеет место недостаточно корректное понимание респондентами термина «профессиональный стандарт». О работодателях в ООП мы уже писали. И едва ли методологией международного проекта TUNING действительно владеет такое количество участников создания ООП – каждый десятый специалист или преподаватель в РФ.

По второму индикатору – наличие профилей ООП бакалавриата и специализаций ООП подготовки специалистов, разработанных с учетом рекомендаций работодателей, – были получены следующие данные. Подавляющее большинство (98%) вузов при выборе профилей использовало примерные программы, подготовленные учебно-методическими объединениями и иными разработчиками ФГОС (что хорошо коррелирует с результатами экспертиз ООП). Однако почти половина вузов не нашла примерных программ в откры-

том доступе, а 27% опрошенных отметили неудовлетворительное качество ПООП.

Ряд наименований профилей, по словам начальников УМУ, самостоятельно сформулировали 29% вузов. Этот показатель несколько выше у федеральных университетов – 38% и гораздо выше у НИУ – 69%, весьма высок в Центральном (ЦФО) и Северо-Западном (СЗФО) округах (41% и 43%) и низок в Северо-Кавказском (СКФО) (6%). Однако руководители вузовских структурных подразделений считают, что они сами формулировали наименования профилей лишь в 14% случаев. В федеральных же вузах, напротив, 46% руководителей структурных подразделений указывают, что они сами формулировали наименования профилей – эта цифра выше, чем указанная руководителями УМУ (38%). Подобный разброс данных может опять-таки свидетельствовать о не вполне корректном понимании отдельными категориями вузовских работников понятия «профиль образовательной программы».

Почти 100% вузов считает, что при выборе профилей они полностью (около 50%) или частично (тоже около 50%; в интервью – 52%) учитывали мнение работодателей. Однако значительная часть респондентов (в анкетах – 47% и 53%, в интервью – 25%) призналась, что при выборе наименований профилей не в меньшей степени ориентировалась на сохранение вузовских научных и учебных подразделений (для федеральных университетов эта цифра составляет 25%, для НИУ – 35%).

Приоритетным принципом разработки ООП по самостоятельным профилям подготовки бакалавра 52% опрошенных вузов назвали требования профессиональных стандартов в соответствующей области; 62% вузов – анализ регионального рынка. Однако эти данные вызывают сомнение по причинам, изложенным выше, и нуждаются в фактической проверке.

В качестве других принципов выбора профилей в очных интервью указывались:

- региональная специфика (Курганский госуниверситет, исторический факультет: «Москва предложила 10 профилей, они никакого отношения к специфике нашего региона не имеют, т. е. не перспективно в Кургане вводить профиль истории иммиграции или истории Подмосковья»);
- конкурентоспособность по отношению к вузам, которые реализуют подобные бакалаврские программы (Саратовский госуниверситет имени Н.Г. Чернышевского, экономический факультет; Ярославский госуниверситет, филологический факультет);
- «чтобы не препятствовать другим факультетам» (т. е. выбрать профили, которых нет у них) (Южный федеральный университет, отделение регионального ведения);

- актуальность, т. е. соответствие названия профиля социально-экономической ситуации (Саратовский госуниверситет имени Н.Г. Чернышевского, экономический факультет);
- рассмотрение профилей как базы к дальнейшему обучению (в магистратуре и аспирантуре) (Нижегородский госуниверситет имени Н.И. Лобачевского, биологический факультет);
- материально-техническая база факультета и вуза (Нижегородский госуниверситет имени Н.И. Лобачевского, факультет вычислительной математики и кибернетики);
- возможность прохождения соответствующей практики (Курганский госуниверситет, исторический факультет) – имеется в виду архивоведение: в регионе нет архивов соответствующего уровня;
- наличие аналогичных профилей в других вузах, особенно в вузах Москвы.

На вопрос очного интервью: «Обсуждался ли с коллективом подразделения перечень выбранных профилей?» – утвердительно ответил 81 респондент (65%). Отрицательный ответ иногда давался прямо, а иногда вытекал из сказанного косвенно. Так, 8 респондентов сказали, что обсуждение проходило на уровне совета факультета (института, университета), 1 – на заседаниях учебно-методической комиссии факультета, 1 – с заведующими кафедрами. В одном случае был дан ответ: «Перечень выбранных профилей до сведения коллектива доводился». В целом отрицательными можно считать ответы 14 респондентов (11%).

Существенное значение при проведении реформы ВПО, как указывалось выше, имеет информированность профессорско-преподавательского состава об особенностях разработки ООП на основе ФГОС, вовлеченность большей части ППС в данную работу. В связи с этим особый интерес представляет анализ анкет преподавателей вузов.

На вопрос, была ли в структурном подразделении создана специальная группа для разработки новых основных образовательных программ, ответ по всем вузам звучал следующим образом: да – 81%; нет – 8%; не знаю – 11%. Заметно меньше средней по стране эта цифра оказалась лишь в ДФО – 66%. В ДФО и УрФО и самый большой процент преподавателей, затрудняющихся с ответом на данный вопрос: соответственно 23 и 20%. Эти данные коррелируют со статистикой, полученной по результатам интервьюирования. На тот же вопрос дано 107 утвердительных ответов (73%).

В составе группы разработчиков ООП респонденты чаще всего указывали: декана, заместителей декана и заведующих кафедрами. В ряде случаев в группу вошли методисты кафедр. Иногда в составе групп указывались наиболее компетентные либо наиболее опытные преподаватели, ведущие препода-

даватели, преподаватели выпускающих кафедр. В одном случае в составе рабочих групп работали аспиранты (Южный федеральный университет, факультет социологии и политологии). Наиболее сложную систему описал представитель истфака Курганского госуниверситета: вначале создавалась общеуниверситетская группа, которая определяла базовые дисциплины блока гуманитарных и социальных экономических дисциплин, затем была такая же группа, которая работала по дисциплинам: математика, информатика и т. п., после того как эти общие группы составили общеуниверситетские планы, с их учетом создавались факультетские комиссии.

Результаты анкетирования свидетельствуют о весьма высокой вовлеченности ППС в процесс разработки ООП, прежде всего в создание таких ее компонентов, как программы учебных дисциплин (почти три четверти опрошенных) и учебный план (почти половина), а также перечень компетенций и средства оценки сформированности компетенций (также более половины опрошенных). Вызывают сомнение, правда, 47% участвующих в формулировании цели (миссии) ООП, т. к. экспертный анализ ООП свидетельствует о весьма слабой разработанности именно этого компонента программы, высокой степени его формализованности.

В разработке программ учебных дисциплин в наибольшей степени участвовали преподаватели педагогических вузов (92%) и в наименьшей степени – технических (45%). Заметно меньше среднего показателя эта цифра в ЦФО (57%). Слабее всех участие в разработке средства оценки сформированности компетенций обучающихся (оценочных средств) было у преподавателей ЮФО – 37%. В СКФО наибольшее количество преподавателей, которые вообще не принимали участие в проектировании ООП, – 15%.

Вузы обеспечили разработчикам ООП достаточную методическую поддержку: 49% процентов преподавателей утверждают, что прошли соответствующее повышение квалификации, 55% имели возможность участвовать в постоянно действующих семинарах по данной проблематике, 66% получили консультации учебно-методических служб; более половины преподавателей пользовались соответствующими методическими изданиями и информацией с сайтов вузов и УМО.

Преподаватели единодушно признали за ООП на основе ФГОС ряд преимуществ, в числе которых большинство особо отметило развитие академической мобильности и возможность реализации совместных образовательных программ, а также возможность формирования гибких образовательных траекторий.

Студенты бакалавриата, начавшие обучение в 2011 г., как показали их ответы на вопросы анкеты, в целом информированы о новых ООП. В незна-

нии новых ФГОС признались лишь 8% анкетированных учащихся бакалавриата, правда, в нескольких округах этот процент существенно выше (СФО – 13%, ЮФО – 17%). В большинстве случаев информация была сообщена студентам руководством факультета (около 70%), лишь менее 10% анкетированных нашли ее самостоятельно.

Знание же студентами конкретных компонентов ООП пока нельзя назвать хорошим: 15% не ознакомлены с целью (миссией) программы и компетентностной моделью, 7% не знакомы даже с учебным планом и 13% – с программами дисциплин и практик для 1 курса. У магистрантов эти цифры несколько ниже (например, с учебным планом не ознакомлено 6%)

Критерии 2 и 3. Выполнение требований, заданных ФГОС и другими нормативными документами федерального значения, по набору и содержанию документов, составляющих ООП. Осуществление образовательного процесса на основе компетентностного подхода. Нормативное определение ООП содержится в статье 9 п. 6.2 Закона Российской Федерации от 10 июля 1992 года № 3266-1 «Об образовании» и статье 5 п. 5 Федерального закона от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»: «Основная образовательная программа высшего профессионального образования обеспечивает реализацию федерального государственного образовательного стандарта с учетом вида высшего учебного заведения, образовательных потребностей и запросов обучающихся и включает в себя учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей) и другие материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся, а также программы учебной и производственной практики, календарный учебный график и методические материалы, обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии».

Таким образом, ООП представляет собой комплект документов, в составе которых выделены обязательные элементы (учебный план, годовой календарный учебный график, рабочие программы учебных курсов, программы учебной и производственной практик) и элементы, состав которых определяет вуз. Все компоненты ООП связывает воедино общая логика, ведущая в соответствии с алгоритмом построения образовательных программ, выработанным в международном проекте «Настройка образовательных структур в Европе» (Tuning Educational Structures in Europe), от формулировки согласованных с работодателем целей и результатов обучения к набору компетенций, определяющих в свою очередь структуру учебного плана, образовательные технологии и оценочные средства, применяемые в процессе реализации ООП.

При анализе эффективности внедрения ФГОС ВПО представлялось важным установить, во-первых, насколько соблюдаются вузами нормативные

требования к структуре ООП, во-вторых, насколько в разработанных ООП представлена логика реализации компетентностного подхода, отраженная в документах Болонского процесса.

Индикаторами эффективности выполнения критериев 2 и 3 стали:

1. Соответствие комплектности основных образовательных программ требованиям, установленным в Федеральном законе «Об образовании».
2. Использование зачетных единиц (кредитов) в соответствии с требованиями (рекомендациями) нормативных (методических) документов федерального значения.
3. Использование компетентностноориентированных образовательных технологий.
4. Соответствие разработанных вузом оценочных средств компетентностному подходу к образовательному процессу.
5. Введение системы проектирования, нормирования и контроля самостоятельной работы (СРС) студентов при реализации компетентностного подхода.

Анализ данных анкетирования и в ноябре 2011 г. показал, что комплектность ООП в соответствии с требованиями законодательства была для вузов наиболее слабым звеном. Даже самый важный документ ООП – учебный план – оказался, по словам респондентов, размещен на сайтах лишь в 84% случаев. Если же сравнивать эти данные с данными анализа самих сайтов и ООП, то цифра получается еще меньшая. Программы дисциплин и практик были размещены только на 46% сайтов, да и то в аннотированном виде. Хотя одновременно представители 20% вузов утверждали, что на их сайтах размещены полные программы дисциплин и практик для всех лет обучения, но данные анализа сайтов и ООП не подтвердили этого.

К весне 2012 г. ситуация несколько улучшилась. По результатам экспертизы ООП, учебный план оказался представлен в 150 из 167 (89%); проанализированных ООП (фактический процент его наличия должен, разумеется, приближаться к 100, однако не все вузы разместили учебные планы на сайтах и предоставили их в распоряжение экспертов); программы учебных дисциплин – в 141 ООП (84%); программы практик – в 135 ООП (81%). Цель ООП прописана в 132 ООП (79%); результаты обучения – в 148 ООП (89%); требования к ИГА – в 139 ООП (83%); титульный лист имеют 137 ООП (82%). Многие ООП содержат также раздел «Характеристики среды вуза, обеспечивающие развитие общекультурных (социально-личностных) компетенций выпускников». К наиболее проработанным разделам ООП большинство экспертов отнесло учебные планы и программы учебных дисциплин и практик, подчеркнув при этом, что их проработанность во многом обусловлена присутствием данных компонентов в предшествующих ООП на основе ГОС. Наименее разработанными компонентам ООП оказались матрицы соответ-

ствия компетенций структуре учебного плана (имеются в 69 ООП – 41%), а также сведения об участии работодателей в создании и реализации ООП представлены в 45 ООП (27%).

Однако статистика размещения полных текстов образовательных программ на сайтах по-прежнему свидетельствует о недостаточном выполнении вузами РФ требований нормативных документов о доступности и открытости ООП (в частности, «Порядка приема граждан в образовательные учреждения высшего профессионального образования», утвержденного Приказом Министерства образования и науки РФ от 28 декабря 2011 г. № 2895). Более или менее полный набор компонентов ООП присутствует на сайтах лишь 56 вузов из 194 (всего просмотренных) – менее трети (29%). На большинстве сайтов вузов нет полных текстов ООП, а есть либо учебные планы, составленные в разных форматах, либо перечни дисциплин, входящих в учебный план, либо аннотированные перечни этих дисциплин. Частично компоненты ООП разместили на сайтах 106 вузов из 194 – чуть более половины (55%). Наконец, почти пятая часть – 17% (32 вуза из 194) – не разместили на своих сайтах ни одного из компонентов ООП. Отсутствие или чрезвычайную затрудненность поиска ООП на официальных сайтах вузов подчеркнуло в отзывах подавляющее большинство экспертов.

Относительно масштабов обновления ООП, разработанных на основе ФГОС ВПО, по сравнению с ООП, реализуемых на основе ГОС ВПО второго поколения, респонденты (участники очных интервью) дают различную информацию. Большинство опрошенных (82%) уверяют, что был «осуществлен анализ и пересмотр структуры ООП с точки зрения установленных ФГОС ВПО новых целей обучения и компетенций выпускников». Как правило, отмечается, что пересмотрены программы дисциплин (84%), введен ряд новых курсов (78%), увеличена доля самостоятельной работы студентов (71%). Нередко говорится о сокращении общего количества дисциплин в учебном плане (55% респондентов), однако целый ряд участников интервью особо подчеркивают, что «все дисциплины, читаемые по ГОС, старались сохранить. Ведь если убираем дисциплины, получается, что вся предыдущая работа коту под хвост. Что ж, люди зря разрабатывали курсы?» (Магнитогорский госуниверситет, физико-математический факультет).

Любопытны уверения в достаточно многочисленных (41% опрошенных) попытках создания учебного плана в модульном формате. Правда, таких попыток не выявил экспертный анализ ООП, но, возможно, это объясняется тем, что ему подверглись образовательные программы классических университетов, где в силу специфики обучения модульный подход вызывает наибольшие трудности. Впрочем, не менее вероятно и иное объяснение: часть респонден-

тов трактуют понятие «модуль» расширительно, имея в виду любую (например, тематическую, «отраслевую» и т. п.) группировку дисциплин. О том, что в вузах плохо представляют, что такое модульный формат, свидетельствуют фрагменты интервью вроде: «*Интервьюер*: Учебный план был разработан в модульном формате? *Респондент*: Это что такое? *Интервьюер*: Значит, видимо, нет (Омский госуниверситет, факультет компьютерных наук)». Некоторые респонденты отмечают, что у них есть опыт составления учебных планов в модульном формате, но, к сожалению, эти планы плохо согласуются с требованиями ФГОС (Удмуртский госуниверситет, математический факультет).

Понимание того, что такое система зачетных единиц (СЗЕ), пока не сложилось окончательно. Более половины (59%) представителей администрации опрошенных вузов считает, что регулирование использования системы зачетных единиц (з. е.) при проектировании и реализации ООП должно идти на федеральном уровне (особенно высок процент подобных высказываний у представителей вузов с особым статусом: ФУ – 71%, НИУ – 42%). Аналогичное количество респондентов (60%) признало необходимой унификацию по всем российским ООП правил наполнения зачетных единиц, выражающих общую трудоемкость дисциплины, различными видами учебной работы студентов.

В подавляющем большинстве подвергшихся анкетированию вузов применяется единый часовой эквивалент зачетной единицы для всех дисциплин и практик. На усмотрение преподавателя этот вопрос отдается лишь изредка (менее 10% опрошенных вузов). Несколько большая свобода для преподавателей наблюдается в данном вопросе лишь в Северо-Западном (21%) и Приволжском (23%) федеральных округах.

Косвенным свидетельством того, что зачетные единицы навязаны вузам нормативными документами без какой бы то ни было инициативы снизу, служит факт их введения в основном лишь в ООП бакалавров и магистров (жесткое требование ФГОС). В программах же послевузовского образования (аспирантура) зачетные единицы использует лишь 51% вузов, в программах дополнительного образования – только 13%. Из не использующих ныне ввести зачетные единицы в эти программы в 2011–2012 уч. г. осенью 2011 г. предполагали лишь 17% вузов; 9% не планировали этого делать вообще.

Наибольшие проблемы и расхождения в понимании специфики, в оценке достоинств и недостатков СЗЕ фиксируют анкеты преподавателей вузов. На вопрос: «Видите ли Вы различия между учетом трудозатрат на обучение в часах и зачетных единицах?» – ответ «да» получен в 31%, «нет» – в 29%, «определенного мнения не сложилось» – в 41% случаев. Как видим, почти половина вузовских преподавателей пока не имеет определенного мнения о том, что такое СЗЕ и чем учет трудозатрат в этой системе отличается от тра-

диционного – в академических часах. Особенно велико число колеблющихся в вузах СКФО (50%) и в классических университетах (49%).

В числе преимуществ СЗЕ преподаватели отмечают развитие мобильности студентов, упрощение систематизации результатов обучения, расширение возможности введения новых образовательных технологий, облегчение переезда по дисциплинам при переходе, восстановлении, включенном обучении. Радуют мнения, что СЗЕ будет способствовать «активизации самостоятельной работы студентов», «дисциплинированности студентов и преподавателей», что «в зачетных единицах четче отражается трудоемкость СРС», что «при правильной реализации (в перспективе) система зачетных единиц может стимулировать познавательную деятельность студента, позволить студентам более гибко определять траекторию своего образования». Обращает на себя внимание, однако, частое употребление оборота «в перспективе»: в настоящее время, по-видимому, СЗЕ воспринимается преподавателями как только разрабатываемая и пока несовершенная.

В то же время на вопрос о достоинствах СЗЕ немало отрицательных ответов: «никаких преимуществ, т. к. планирование в часах более гибкое и дифференцированное», «никаких, бредовая идея», «особых преимуществ не вижу», «это одно и то же, только называется по-другому». Немало названо и проблем, которые СЗЕ создает для преподавателя: «необходимость адаптации к новым формам работы», «лишние подсчеты, бумажная волокита», «большие трудозатраты при низком эффекте», «излишняя формализация планирования учебного процесса», «большой объем методической работы преподавателей, не предусмотренный в оплате учебной нагрузки», «бессмысленная трата времени, не оплачиваемая; приводит к отпискам и ненужному документообороту», влечет за собой «недостаток аудиторных часов по ключевым учебным дисциплинам».

Часть преподавателей уже вполне комплексно, емко и адекватно оценивает ситуацию с введением СЗЕ. «Перерасчет произошел по принципу механического превращения академических часов в зачетные единицы, без учета особенностей преподавания дисциплины. Необходимо учитывать все виды и формы работы по данной дисциплине (подготовку к очередным занятиям, изучение разделов и тем, выносимых на самостоятельную проработку, выполнение индивидуальных заданий, написание отчетов, подготовку к текущей и промежуточной аттестации, выполнение и защита курсовой работы или курсового проекта и т. д.). Кроме того, увеличилась внеаудиторная нагрузка преподавателей (проверка домашних и аттестационных работ, подсчет баллов)».

Среди обучающихся (студентов и магистрантов) внимание и интерес к категории «зачетная единица» гораздо менее интенсивны. На вопрос:

«В каких единицах деканатом (учебной частью) измеряется объем выполненной Вами учебной работы по освоению компонентов образовательной программы?» – большая часть магистрантов (49%) и студентов бакалавриата (44%) дала ответ: «В академических часах и зачетных единицах одновременно». При этом затруднилось с ответом 13% магистрантов и 19% студентов бакалавриата. Таким образом, почти пятая часть младшекурсников (и примерно один из десяти будущих магистров) вообще не сочли нужным заинтересоваться принципами распределения времени и подсчета трудозатрат на собственное обучение.

Повинна в том – по крайней мере, частично – недоработка вузовских методических структур. Об этом свидетельствуют ответы на вопрос: «Проводилось ли с Вами специальное разъяснение того, что такое зачетная единица?» – «Да» ответили 59% студентов бакалавриата и 61% магистрантов. Разъяснительная работа со студентами, таким образом, пока ведется недостаточная.

Самым трудным, пожалуй, стало получение более или менее четкой информации о реализации вузами компетентностного подхода к обучению – и использовании соответствующих образовательных технологий (индикатор 3). Сложности начинаются с трактовки понятия «компетенция». В ответах преподавателей она значительно варьируется.

В большинстве случаев, правда, преподаватели приводят близкие к сложившимся в современной научно-методической литературе формулировки: «способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в определенной области», «личная способность специалиста решать определенный класс профессиональных задач» и т. п. Достаточно часто встречается отождествление компетенций с традиционными ЗУНами – «знаниями, умениями и навыками».

Другие высказывания, однако, раскрывают слабое понимание термина: «круг вопросов, в которых обучаемый обладает познаниями», «профессионализм преподавателя и студента в решении насущных потребностей», «соответствие деятельности человека его должности», «способность выполнять работу по заданному направлению», «требования к будущему профессионалу», «требования к изучению дисциплины».

Распространены и (вполне здравые) критические суждения: «ЗУНЫ плюс нечто, никем точно не определяемое», «по сути то же, что и ЗУНЫ, только на новый лад», «бюрократический формализм», «никому не нужное, надуманное понятие» – и даже: «иностранные слова не должны использоваться в русском языке, понимать его (иноязычный термин «компетенция». – Авт.) я не должен».

Подчас раздражение преподавателей по поводу новшеств прорывается в развернутых монологах: «Обычно принято наоборот, сначала определять

понятие, а уже потом применять его на практике. В данном же случае слово “компетенция” и в тексте ФГОС, и в комментариях и ответах больше используется как некоторое “заклинание” – звучит красиво, а что оно означает – никто не знает. Не знаю и я. Когда говорится, что человек компетентен в том или ином вопросе, то понимается целый комплекс проблем в их совокупности, дающих возможность человеку принять правильное решение в конкретной ситуации. Невозможно, на мой взгляд, разбивать компетентность на компетенции. Межпредметный подход, самостоятельная работа и прочее не имеют никакого отношения к компетентности». Или: «Как показывает опыт реализации ООП в последние годы, компетенция, в отличие от компетентности, это поверхностное знакомство студентов с разными разделами курсов. Воспитать специалистов на основе “компетентностного подхода” невозможно в принципе. А стране нужны специалисты, а не эффективные менеджеры».

Впрочем, повторимся, большинство преподавателей (возможно, хорошо проинструктированные «сверху») методически грамотно отвечает на вопрос о том, как изменился их подход к преподаванию в соответствии с компетентностным принципом построения ООП: «планирую содержание дисциплины с позиции компетентностного подхода» – 70%; «ясно вижу место моей дисциплины в структуре ООП с точки зрения межпредметных связей» – 70%; «уделяю существенно больше внимания организации самостоятельной работы студентов – 70%»; «больше использую активные/интерактивные формы обучения – 69%», «разрабатываю средства оценки сформированности компетенций – 63%». И лишь 1% респондентов находит мужество признать, что его подход к преподаванию не изменился. Наибольшее (до 90%) количество преподавателей, перешедших, по их словам, на новые технологии, зафиксировано в СКФО. Меньше всего (50–60%) их в технических вузах.

Обучающимся вопрос о смысле понятия «компетенция» не задавался. Но их знакомство (по крайней мере, пассивное) с данным термином явствует из ответов на вопрос: «Знаете ли Вы, что цель освоения Вами основной образовательной программы – формирование у Вас общекультурных и профессиональных компетенций?» Утвердительный ответ дали около 90% будущих бакалавров и магистров (самостоятельно ли – вот вопрос!).

Вторая сложность с получением информации о реализации вузами компетентностной модели обучения заключается в расхождении трактовок понятия «образовательные технологии». Данное словосочетание может пониматься как широко – любые формы организации учебного процесса (наличие/отсутствие семестров и триместров, сессий; групповое и индивидуальное обучение; балльно-рейтинговая система учета достижений студентов и т. п.) так и узко: «формы учебных занятий». На практике более распространено узкое понимание или сочетание обеих трактовок. Большинство предста-

вителей вузов в числе инновационных образовательных технологий назвали дистанционные, информационно-коммуникационные, компьютерные, личностно-ориентированные, а также мастер-классы, модульное, проблемное, контекстное и рейтинговое обучение, кейс-метод (кейс-технологии), метод проектов, мозговой штурм, ролевые игры.

Согласно результатам анкетирования административно-методических работников, вузы начинают весьма успешно внедрять активные и интерактивные формы обучения. Чаще всего используются беседы, дискуссии (свыше 80% респондентов), анализ ситуаций профессиональной деятельности (76%), метод проектов (63%), деловые и ролевые игры, мозговой штурм, тренинг, кейс-методы, мастер-классы (около 50%). Существенно меньшей популярностью пользуются брифинги, лекции вдвоем и лекции с заранее запланированными ошибками (10–20%). Принципиальных отличий в наборе и приоритетах в магистратуре и бакалавриате не наблюдается.

Активное применение, по словам руководства вузов, находят системы дистанционного обучения, в которых размещаются учебно-методические комплексы (около 60%), а также общение преподавателей и студентов по электронной почте (около 50%). Аудио- и видеоконференции пока распространены несущественно (чуть более 10%), чуть больше в Северо-Западном и Уральском федеральных округах (20–25%), менее всего – в Южном, Дальневосточном и Северо-Кавказском (от 0 до 5–6%). Дистанционные образовательные технологии используются примерно одинаково в бакалавриате и в магистратуре – 20–23% во всех дисциплинах, чуть более 60% – в пилотных, вновь разрабатываемых курсах.

Еще более поразительны (если принять их достоверность за аксиому) данные анкет преподавателей. Как явствует из них, ППС российских вузов чрезвычайно широко использует самые разнообразные, в том числе весьма трудозатратные для разработки и проведения, активные и интерактивные методы обучения, в том числе: лекция с заранее запланированными ошибками (35%), лекция одновременно двух лекторов (31%), столь трудоемкие организационно-деятельностные игры (50%), тренинги (49%), брифинги (35%). В числе активно применяемых методов преподаватели указали также дебаты, демонстрационные эксперименты, портфолио, интеллект-карты, онлайн-консультации, семинары-конференции, лекции-дискуссии, веб-семинары, метод визуализации, метод малых групп, брейн-ринг, КВН, создание презентаций, работу на музейной экспозиции, фокус-группы, экскурсии и т. д. Наиболее вовлечены в использование данных методов обучения преподаватели технических вузов (показатели анкетирования на 10–20% выше средних, кроме бесед и дискуссий – здесь показатели ниже средних по всем вузам).

И лишь в нескольких очных интервью прозвучало сетование преподавателей на отсутствие материальных возможностей использования инновационных образовательных технологий в их структурных подразделениях и в вузе в целом. Или же было откровенно замечено: «Ну, скажем так, далеко не все преподаватели согласны работать по новым формам обучения. Тут многие вещи можно в качестве причин назвать, но, мне кажется, что это делу не навредит. Поэтому, если среди преподавательского коллектива есть два, три, четыре новатора, я думаю, что этого достаточно. Сочетание инновационного подхода и консервативного взгляда, я думаю, это неплохо» (Дальневосточный федеральный университет, Школа региональных и международных исследований).

Интересно, что с приведенной выше оптимистической статистикой вполне коррелируют ответы студентов. На участие в деловых играх указали 55% студентов бакалавриата и 56% магистрантов, в ролевых играх (остается надеяться, что осозная их отличия от деловых) бакалавры и магистры ответили в равных долях по 52%, в организационно-деятельностных играх соответственно 54% и 53%, в беседах – 77% и 75%, дискуссиях – 75% и 74%, мозговых штурмах – 57% и 63%, брифингах – 40% и 41%, тренингах по – 57%, анализе ситуаций профессиональной деятельности – 68,0% и 71%, кейс-методе – 43% и 54%, методе проектов – 62% и 67%, лекциях двух лекторов – 30% и 34%, лекциях с заранее запланированными ошибками – 32% и 34%, мастер-классах – 46% и 52%. Напомним, что опрашивались лишь студенты, обучающиеся по ФГОС. В бакалавриате в 2011/12 учебном году таковые имелись лишь на первом (максимум на втором – в тех вузах, которые перешли на ФГОС в 2010 г.) курсе. Обилие обрушенных на младшекурсников, осваивающих еще только азы профессий, инновационных форм обучения способно очень скоро вывести Россию на первое место в мировой борьбе за лидерство в образовании – разумеется, если эти данные подтвердятся при последующих обследованиях.

Настораживает и практическое совпадение цифр у студентов бакалавриата и магистрантов, тогда как в магистратуре сложных активных и интерактивных форм обучения, приближенных к реальным условиям профессиональной деятельности, должно быть существенно больше. Не стоит ли за подобным совпадением излишняя активность вузовской администрации, настоятельно порекомендовавшей респондентам определенные ответы на вопросы анкет? Возможно, более искренними оказались 0,4% студентов бакалавриата и 0,3% магистрантов, ответивших про инновационные технологии: «не используется ничего».

Косвенно подтверждают подобное умозаключение попытки обучающихся привести самостоятельные (не содержащиеся в вариантах ответа на

вопрос) примеры активных и интерактивных форм обучения. Среди них они часто называют просто лекции, практические занятия и семинары, лабораторные работы. Бакалавры при этом осведомлены менее чем магистранты. Свидетельство тому – указанный одним из респондентов интерактивный метод «разговор по душам».

В очных интервью задавался вопрос о способах стимулирования вузов активности преподавателей в области инновационных технологий. Большинство опрошенных (примерно 80%) отметили, что в их вузах подобное стимулирование ведется. Однако на материальное поощрение указали не более 40% респондентов. К прочим формам стимулирования отнесли: использование балльно-рейтинговой системы оценки деятельности преподавателей (Бапкирский госуниверситет, Балтийский федеральный университет имени И. Канта), конкурсы методических разработок (Нижегородский госуниверситет). В ряде вузов использование активных и интерактивных методов обучения является обязательным условием прохождения преподавателей по конкурсу (Казанский (Приволжский) федеральный университет). Ряд вузов включает в нагрузку преподавателей специальные часы на разработку инновационных форм обучения (Кубанский госуниверситет). Национальные исследовательские университеты считают, что «главным стимулом являются те возможности, которые факультет имеет в связи с реализацией развития программы НИУ: это поездки на стажировки, возможность обмена опытом с коллегами других регионов государства, зарубежные стажировки» (Саратовский госуниверситет имени Н.Г. Чернышевского).

Наконец, часть респондентов отмечает, что в поощрении не нуждаются: во-первых, эта работа является обязательным требованием ФГОС, а во-вторых, молодых креативных преподавателей, стремящихся сделать обучение более интересным и занимательным, проблемным и способствующим развитию не только профессиональных качеств, но и творческих способностей студента, «особо-то стимулировать и не приходится» (Саратовский госуниверситет имени Н.Г. Чернышевского).

В то же время примерно 20% респондентов признаются, что данная работа в их вузе не стимулируется никак: «к сожалению, система стимуляции наших преподавателей у нас пока еще не отработана, работаем на собственном энтузиазме» (Астраханский госуниверситет); «к сожалению, ресурсов таких у нас нет. Ну пусть покажет мне министр, где взять классного подготовленного преподавателя и заставить его вести интерактивные формы обучения за 5–6 тысяч рублей в месяц ассистента или за 10 тысяч доцента... А ведь один час такой интерактивной работы, я знаю, как-то занималась хронометражем, требует 4–5 часов подготовки, да с привлечением другого тех-

нического специалиста, который потом сопровождает интерактивную лекцию. Так что хорошо и то, что на лекциях студенты не засыпают, пропуски занятий у нас очень редки даже на старших курсах – вот это говорит о хороших, активных формах учебного процесса» (Новгородский госуниверситет).

Что касается широкого понимания образовательных технологий как форм организации учебного процесса, то, согласно результатам анкетирования, большая часть вузов уже ввела полностью или частично балльно-рейтинговую систему и лишь менее 2% учреждений ВПО вообще не планирует ее использовать. Однако при этом в большинстве вузов сохраняется сессия как особый период учебного года, и продолжительность времени, отводимого на один экзамен, остается прежней – 36 часов (4 дня). Хотя заметно и то, что кое-где с учетом логики введения балльно-рейтинговой системы от особого времени на сессию постепенно отказываются, а время на подготовку к экзамену снижено почти в трети вузов. Вузы с особым статусом в вопросе о сессиях и объеме часов, отводимом на экзамен, наиболее консервативны: сессии сохранены в 90% случаев, на экзамен отводится в основном не менее 27 часов, а в двух третях вузов – 36 часов.

Таким образом, можно заключить, что процесс смены образовательных технологий, обусловленный переходом на ФГОС и общей логикой реформы образования, в российских вузах уже идет, но пока пребывает в начальной стадии. Административные и методические структуры вполне уверены в его необходимости; преподаватели более или менее ознакомлены с новой терминологией и по мере возможностей корректируют собственные курсы. Огорчает правда, что, по данным анкетирования руководства вузов, на осень 2011 г. повышение квалификации по компетентностноориентированным образовательным технологиям прошло не более 50% состава ППС.

Далеко не завершен пока и процесс разработки оценочных средств, обеспечивающих проверку компетенций (индикатор 4). По словам представителей ректората, основная работа в этой области ложится на самих преподавателей, ведущих дисциплины (практики), и сообщества этих же преподавателей – методические комиссии кафедр. Особая ситуация в федеральных университетах: здесь основная нагрузка (75%) ложится на учебно-методические структуры факультетов и кафедр (по 75%), чуть меньшая (63%) на учебно-методические службы ректората, на долю преподавателей остается 38%.

При разработке оценочных средств, согласно анкетам руководства вузов, достаточно активно используется методология международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (Tuning Educational Structures in Europe). В этом заверили экспертов около 40% респондентов – хотя эта цифра не совпадает с соответствующими результатами экспертиз ООП и нуждается

в проверке. Процент использовавших методологию TUNING существенно выше в Южном (50%) и Северо-Кавказском (50%) федеральных округах и существенно ниже в Дальневосточном (29%) и Уральском (19%). В федеральных университетах процент использовавших методологию TUNING наиболее высок (75%), в НИУ не отличается от среднего показателя (43%).

Одним из ведущих принципов образовательной реформы в рамках Болонского процесса стало изменение общего подхода к обучению – ориентация на студента вместо ориентации на преподавателя. Именно учащиеся, согласно логике ФГОС, должны активно формировать собственные образовательные траектории, осмысленно подходить к освоению учебного материала, проявлять больше самостоятельности не только в выполнении заданий, но и в выборе стратегий обучения. Преподаватель же становится больше руководителем и консультантом, нежели лектором или проверяющим. Его задача – помочь разным категориям студентов (различающимся по степени работоспособности, мотивации, профессиональным склонностям и т. п.) выработать эффективные темпы учебной работы.

Соответственно, в новых условиях существенно изменяется структура нагрузки и обучающихся, и обучающихся. Для студентов значительно увеличивается объем времени, отводимого на самостоятельную работу. Для преподавателя привычные аудиторные часы меняют наполнение (больше внимание теперь уделяется практическим и практикоориентированным курсам, оказанию консультативной помощи студентам и контролю за выполнением СРС); внеаудиторная же работа в основном переориентируется на обеспечение самостоятельной работы студентов.

Все вузы признают необходимость повышения роли СРС и создания новой системы ее методического обеспечения (индикатор 5). На вопрос: «В какой мере вы увеличили долю самостоятельной работы студентов в образовательном процессе при проектировании и реализации ООП на основе ФГОС ВПО?» – были получены ответы (соответственно, для бакалавриата/магистратуры/подготовки специалиста): «значительно увеличена» – 43/53/28%; «незначительно увеличена» – 43/33/52%. Правда, 14/14/23% респондентов констатировали, что пока ситуация «осталась без изменений».

Представители ректоратов обозначили следующие способы усиления внимания к СРС: «проводим специальные исследования и на их основе разрабатываем соответствующие методические рекомендации для преподавателей» (27% респондентов); «стимулирует преподавателей к использованию новых образовательных технологий, в которых самостоятельной работе отведена ведущая роль» (77%); «создаем специальные условия для самостоятельной работы студентов с целью повышения доли самостоятельной работы

при освоении дисциплин» (79%). В вузах с особым статусом больше возможностей для стимулирования преподавателей (75%) и создания специальных условий для самостоятельной работы студентов (88% в федеральных университетах). Однако нигде нельзя считать вполне удовлетворительной работу по научному анализу и разработке научных рекомендаций по организации самостоятельной работы – даже в федеральных университетах эта цифра составила лишь 38%. И пока невысок процент преподавателей, прошедших повышение квалификации по организации самостоятельной работы студентов (50% в ФУ и всего 25% в других вузах).

Преподаватели при анкетировании также подтверждают рост СРС в ООП на основе ФГОС: «увеличена не менее чем на 20%» – 57% респондентов; «увеличена менее чем на 20%» – 23% (правда, достаточное велик и процент ответов «осталась без изменений» – 17%). Особенно большое увеличение объема самостоятельной работы, по словам преподавателей, произошло в ДФО (71% отмечают, что она увеличилась более чем на 20%, 14% – менее чем на 20%, в сумме увеличение отмечают 85%), а также в СКФО, где в целом увеличение объема самостоятельной работы студентов отмечают 93% респондентов; однако здесь 41% считают, что он увеличился менее чем на 20%.

Увеличение доли СРС, по мнению служб ректората, достигается чаще всего за счет «уменьшения количества часов аудиторных занятий и увеличения часов на самостоятельную работу студентов для части дисциплин» – 60/49/67% (на это же указало 85% преподавателей). Лишь в СКФО отмечают, что увеличение доли самостоятельной работы произошло в большой степени за счет усиления контроля со стороны деканата за самостоятельной работой студентов (36%).

Среди других названных преподавателями факторов, способствующих увеличению СРС, «широкое привлечение учебных материалов на электронных носителях, использование ресурсов, выставленных в открытом доступе в Интернет, электронного тестирования». Но есть и негативные констатации: «сократился объем информации, формирующей общий кругозор студента, таким образом, при сохранении общего количества часовой нагрузки, изменилось смысловое наполнение учебных курсов. Уменьшилось общее число преподаваемых дисциплин – совершенно неоправданно (хотя и в соответствии со стандартом), учитывая уровень современных выпускников школ. Качество знаний от этого только страдает: студенты НЕ МОГУТ самостоятельно учиться».

По данным анкетирования обучающихся, наиболее популярными формами СРС оказываются написание рефератов, докладов, эссе на заданные темы, подготовка к дискуссии (76% у бакалавров и 73% у магистрантов),

оформление мультимедийных презентаций учебных разделов и тем, плакатов и буклетов, наглядных пособий, макетов, слайдового сопровождения докладов с использованием компьютерных технологий (70% и 68%), решение задач, примеров, выполнение упражнений, практических и аналитических заданий, самотренинг (68% и 66%), подготовка рецензий на статью, доклад, выступление (63% и 64%), проведение самоконтроля (например, компьютерное тестирование и т. д.), самодиагностики (64% и 61%).

В магистратуре больше используется решение ситуационных, проблемных и др. задач (кейс-метод) – 63% (в бакалавриате 56%), работа с базами данных, изучение официальной, статистической, периодической научной информации, составление аннотированного списка статей по проблеме, подготовка тематических обзоров по периодике – 69%, (в бакалавриате 56%), подготовка к участию в научно-практических конференциях, к участию в смотрах и олимпиадах – 64% (в бакалавриате 59%). В бакалавриате чаще применяется решение задач, примеров, выполнение упражнений, практических и аналитических заданий, самотренинг – 68% (в магистратуре – 66%), подготовка глоссария, кроссвордов – 52% (в магистратуре – 47%), написание рефератов, докладов, эссе на заданные темы, дискуссий – 76% (у магистрантов – 73%).

Оформление мультимедийных презентаций учебных разделов и тем, плакатов и буклетов, наглядных пособий, макетов, слайдового сопровождения докладов с использованием компьютерных технологий наиболее популярны в педагогических вузах (82% у бакалавров и 93% у магистрантов), а разработка сценариев ролевых (деловых) игр, оформление их результатов и подготовка глоссария, кроссвордов – в технических вузах (62% и 64% у бакалавров, 65% и 61% у магистрантов).

Критерий 4. Индивидуализация образовательных траекторий обучающихся.

Базовым принципом Болонского процесса является академическая мобильность студентов с возможностью их частичного обучения в вузе-партнере, в том числе на территории иного государства. Не менее важной составляющей реформ стал и учет при создании ООП экономических потребностей региона, научных школ вуза, потребностей и способностей студента. Все это ведет к постепенному отказу от группового обучения по единому учебному плану, к большей гибкости подготовки.

Индикатором оценки эффективности данного процесса стало наличие в вузах РФ механизмов, обеспечивающих индивидуализацию образовательных траекторий обучающихся (индикатор 5). Увы, практически нигде подобных механизмов пока нет. Представители ректоратов указывают, что индивиду-

альное обучение реализуется лишь для некоторых основных образовательных программ, да и то «асинхронно» – осваивается только часть программы (31% респондентов). В анкетах руководителей структурных подразделений эта цифра еще меньше – 25%. Данный показатель, правда, выше для вузов с особым статусом: федеральные университеты – 63%, НИУ – 48%. Однако более половины вузов дают ответ, что асинхронное обучение у них не применяется вообще.

И сами обучающиеся пока не проявляют большого интереса к выстраиванию собственных образовательных траекторий. На вопрос: «В какой мере Вы участвуете в формировании Вашего учебного плана?» – «В основном формирую сам» ответили лишь 5% магистрантов. Главным образом пока студенты реализуют свое право отдавать предпочтение тем или иным спецкурсам: «Определяю сам те дисциплины, которые предложены для выбора» – ответили 42% респондентов. Более трети же (39%) признались: «Не участвую в формировании учебного плана».

Косвенным показателем индивидуализации обучения является создание специальной службы кураторов (тьюторов). Но пока такая служба есть только в 25% вузов, хотя ввести в будущем ее планирует 51%. Респонденты из Северо-Западного федерального округа, впрочем, уверены, что служба тьюторов есть в 60% их вузов. Высоких цифр, однако, не подтверждают анкеты магистрантов. Ответы на вопрос: «Кто оказывает Вам консультативную помощь при формировании Вашего учебного плана?» – распределились следующим образом: «научный руководитель» – 59%, «служба тьюторов» – лишь 5%. И вновь как минимум каждому третьему учащемуся магистратуры, по его словам, не помогает никто (38%).

Итак, экспертный анализ деятельности вуза по обновлению структуры и содержания ООП на основе ФГОС ВПО показал, что вузы к весне 2012 г. в основном завершили разработку ООП, создали (чаще заимствуя из стандартов) компетентностную модель выпускника и перевели расчет трудозатрат на обучение из академических часов в зачетные единицы. Однако реальное наполнение компетентностной модели соответствующими образовательными технологиями, активными формами учебных занятий, вообще, инициативами преподавателей и студентов (не говоря уже о работодателях) еще только начинается.

Промежуточные итоги процесса достаточно емко сформулированы в очных интервью. Уже хорошо, по словам представителя Нижегородского ГУ, что «в целом процесс формирования ООП оказался для нас интегратором усилий, фактором сплочения рабочей группы, а также средством активизации коллективов кафедры для работы над средствами обучения». Однако общее

впечатление вузовского сообщества далеко от однозначно оптимистичного: «Результат, наверное, такой, – говорит еще один представитель того же вуза, – что это работа позволила нам переосмыслить учебные планы, доработать их, скорректировать, все перепроверить. Но с другой стороны, это была достаточно рутинная работа и иногда даже возникают мысли насколько это все осмысленно, насколько нужно ли было это все делать. Потому что все-таки наработанный опыт был большой, и не все было плохо. Понятно, что государство встраивается в Болонский процесс, но в конечном итоге, что нам это даст, больше плюсов или минусов? Лично у меня это вызывает сомнение».

Наконец, приведем данные, полученные в **Уральском федеральном округе**, дающие материал для понимания того, как преломляются описанные выше тенденции в вузах конкретного региона.

Перечень компетенций, как считают проректоры и руководители УМУ, при создании ООП в УрФО дополнили 81% вузов, что существенно выше среднего показателя по России (65%). Правда, существенно выше среднего (9%) здесь и процент вузов, не знавших, что они вообще имеют право дополнять данный перечень, – 25%, хотя нужно учитывать, что этот ответ давали те 19% респондентов, которые считают, что перечень компетенций не дополнялся, следовательно, в целом лишь около 5% вузов УрФО не знали о данной возможности. Что перечень компетенций ими действительно дополнялся, утверждают и 81% руководителей структурных подразделений вузов Урала. Это полностью совпадает с мнением руководства вузов данного региона, а данный показатель принципиально выше среднего показателя по РФ (40%) более чем в два раза.

Три четверти руководителей структурных подразделений вузов УрФО (75%) и ровно столько же руководителей УМУ вузов (75%), которые не формулировали дополнительных ко ФГОС компетенций, не видят в этом необходимости. Как и в вузах России в целом, в Уральском федеральном округе подавляющее большинство респондентов считает, что приоритетными критериями при дополнении перечня компетенций стали анализ регионального рынка труда и консультации с работодателями (81%). В то же время здесь высок процент ответов об ориентации при дополнении перечня компетенций на результаты международного проекта «Настройка образовательных структур в Европе» (Tuning Educational Structures in Europe) в каждой предметной области (19% при среднем российском показателе – 12%).

95% вузов УрФО (это несколько ниже, чем средний показатель по РФ – 98%) при разработке ООП использовали примерные программы, подготовленные учебно-методическими объединениями и иными разработчиками

ФГОС, при этом почти половина (45%) – для всех направлений подготовки и специальностей, а чуть больше половины (55%) – только для некоторых. Из тех, кто не использовал ПООП, 82% (средний показатель по России 57%) не нашли их в открытом доступе и всего лишь 9% (средний показатель по России 27%) сочли их качество неудовлетворительным. Таким образом, представители вузов Урала высказывают в целом большую удовлетворенность разработанными УМО программами.

В УрФО существенно выше, чем в среднем по России (29%), количество вузов, самостоятельно сформулировавших ряд наименований профилей – 38%.

Анализ активности участия преподавателей в разработке ООП на основе ФГОС показывает, что в УрФО она была достаточно высока. Так, в вузах УрФО по всем параметрам чуть больше среднего по России количество преподавателей, непосредственно вовлеченных в процесс разработки ООП: 89% из них разрабатывали программы учебных дисциплин, 61% в разработке средств оценки сформированности компетенций выпускника, 57% – в разработке компетентностной модели ООП. Лишь 2% преподавателей этого региона вообще не участвовали в разработке каких-либо компонентов ООП. Однако несколько ниже, чем в среднем по России (81%), в вузах УрФО и число преподавателей, ответивших, что в их структурном подразделении была создана специальная группа для разработки основных образовательных программ – 75%.

В вузах Уральского федерального округа большее число преподавателей получали методическую помощь учебно-методических служб (78% по сравнению с 66%), пользовались вузовскими методическими изданиями по проблемам реализации ФГОС (64% по сравнению с 61%), участвовали в постоянном методическом семинаре, организованном учебно-методической службой вуза (факультета, института) (59% по сравнению с 55%). Это свидетельствует об активности и подготовленности учебно-методических подразделений вузов, их более целенаправленной, чем в среднем по России, работе с ППС. В то же время прошли повышение квалификации в этой области только 44% преподавателей (ср. со среднероссийским показателем – 49%), а смогли воспользоваться специальным информационно-консультационным разделом сайта вуза 48% (ср. со среднероссийским показателем – 53%). Здесь учебно-методические подразделения сработали несколько слабее, чем в других регионах.

Большинство преподавателей вузов УрФО четко формулируют преимущества ООП на основе ФГОС: это прежде всего ориентация на потребности рынка труда (70% по сравнению с 59% в среднем по РФ). Заметим, что данный принцип имеет здесь явный приоритет по сравнению со всеми осталь-

ными, а названный показатель является одним из самых высоких по России (выше только ориентация на нужды работодателей в вузах Южного федерального округа – 74%). Среди других важных преимуществ – возможность формирования гибких образовательных траекторий (67% по сравнению с 65%). А вот все другие преимущества (возможность реализации совместных образовательных программ с российскими и зарубежными вузами, возможности академической мобильности студентов и преподавателей) принимаются во внимание преподавателями вузов УрФО существенно реже, чем в среднем по России, т. е. заметна ориентация именно на потребности собственного вуза и региона.

Студенты вузов УрФО, начавшие обучение в 2011 г., чуть хуже, чем в вузах РФ в среднем, информированы о новых ООП: 92% по сравнению с 93%. Уровень информированности студентов о конкретных компонентах ООП тоже в большинстве случаев несколько ниже среднероссийских показателей.

Анализ выполнения требований, заданных ФГОС и другими нормативными документами федерального значения, по набору и содержанию документов, составляющих ООП, и построению образовательного процесса на основе компетентностного подхода (критерии 2 и 3) в данном регионе показывает, что и в этих аспектах в УрФО выявляются общие для России тенденции.

Так, для вузов УрФО, как и всех российских вузов, комплектность ООП в соответствии с требованиями законодательства оказалась наиболее слабым звеном, хотя в ноябре 2011 г. эти показатели были все же в целом лучше, чем в среднем по России: рабочие программы дисциплин для всего периода обучения разместили на сайте, по данным анкетирования, 32% вузов (ср. со средними для России 20%), компетенции выпускника ООП, сформулированные вузом дополнительно к имеющимся во ФГОС, – 64% (ср. с 52%), цели ООП – 64% (ср. с 62%). И только учебный план разместили на сайте, по данным анкетирования, лишь 73% вузов УрФО (ср. с 84% в среднем по стране). Как и во всех вузах РФ, эта ситуация улучшилась к весне 2012 г.

Вместе с тем в вузах УрФО достаточно целенаправленно был проведен переход на систему зачетных единиц: 91% вузов (как и в среднем по стране) ввели единый часовой эквивалент для зачетной единицы для всех дисциплин и практик, 81% выдержали рекомендованное соотношение – 1 учебная неделя соответствует 1,5 з. е. – для расчета трудоемкости практик и ИГА (ср. с 78%). Однако значительно меньше вузов УрФО, чем в среднем по России (51%), ввели систему зачетных единиц для расчета трудоемкости основных профессиональных образовательных программ послевузовского образования (43%). Специальное разъяснение того, что такое з. е., пошло здесь только с 44% бакалавров (ср. с 59%).

Преподаватели вузов Уральского федерального округа несколько более активно, чем в других округах (хотя следует отметить, что все приводимые далее показатели все-таки ниже, чем в вузах Приволжского федерального округа), перестраивают образовательный процесс: планируют содержание дисциплин с позиции компетентностного подхода – 73% (ср. с 70%), уделяют существенно больше внимания организации самостоятельной работы студентов – 75% (ср. с 70%), больше используют активные/интерактивные формы обучения – 75% (ср. с 69%).

Показатели внедрения активных и интерактивных методов обучения в вузах УрФО в большинстве случаев несколько ниже средних показателей по вузам РФ. В то же время эти данные представляются иногда более реалистичными: например, лишь 11% преподавателей УрФО говорят об использовании такого специфического метода, как лекция двух лекторов одновременно (ср. с явно завышенным среднероссийским показателем – 30%!) Больше внимания преподаватели округа уделяют таким хорошо апробированным интерактивным методам, как беседа (83%) и дискуссия (86%) – эти показатели существенно выше среднероссийских (соответственно 78% и 76%). Несколько меньшее количество преподавателей, чем в среднем по России (58%), утверждает, что внедрение этих методов стимулируется администрацией вуза и факультета – 56%.

Показатели разработки и внедрения в вузах УрФО оценочных средств, обеспечивающих проверку компетенций, примерно соответствуют среднероссийским.

Вузы УрФО чуть менее активно, чем другие, увеличивают долю самостоятельной работы студентов, о чем свидетельствуют результаты анкетирования преподавателей: 23% респондентов (ср. с 17%) ответили, что доля СРС в их учебных подразделениях не изменилась, хотя количество тех преподавателей, кто признает увеличение доли СРС более чем на 20%, примерно соответствует общероссийскому показателю (57%).

По данным анкетирования обучающихся, наиболее популярными формами СРС в вузах УрФО оказываются написание рефератов, докладов, эссе на заданные темы, подготовка к дискуссиям (90% – ср. с 76% у бакалавров и 89% – ср. с 73% у магистрантов), а также решение задач, примеров, выполнение упражнений практических и аналитических заданий, самотренинг (83% – ср. с 69% у бакалавров и 80% – ср. с 66% у магистров), что свидетельствует, скорее, о традиционном, чем инновационном, подходе к методическому обеспечению СРС. Заметим, что названные выше показатели наиболее высоки именно в вузах УрФО.

Наконец, более половины вузов УрФО, как и всех других округов, дают ответ, что асинхронное обучение у них не применяется вообще. При этом су-

шественно больше среднего показателя в УрФО количество студентов, ответивших, что они не участвуют в формировании своего учебного плана – 56% (ср. с 39%). Лишь 3% студентов (ср. с 5%) ответили, что консультативную помощь при составлении учебного плана им оказывает служба тьюторов. Все это позволяет сделать вывод, что в вузах УрФО пока менее чем в среднем по России реализуется предоставляемая ФГОС возможность построения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

Таким образом, можно утверждать, что тенденции, проявившиеся в вузах Российской Федерации, в полной мере, без существенных отклонений, характерны и для вузов Уральского федерального округа. Можно отметить также, что в вузах УрФО проявляется большая дисциплинированность и активность администрации и преподавателей в реализации различных аспектов внедрения ФГОС ВПО, ответственность и вдумчивость подхода к ответам на вопросы различных анкет как студентами, так и преподавателями вузов, большая ориентация на потребности региона и стремление к сбалансированному использованию традиционных и инновационных методов обучения.